

Apoyos para aprender, instancias para enseñar

- ❖ **FERNÁNDEZ, MARISA** | marisafernandezromero@yahoo.com.ar
- ❖ **BARBAGALLO, LUCÍA NOEMÍ** | lubarbagallo@gmail.com
- ❖ **LÓPEZ MEDERO, NORMA** | norlopezmedero@gmail.com
- ❖ **SCHULTE, ROSARIO** | saioschulte@gmail.com

Centro Regional Universitario Bariloche-UNComa-Argentina.

RESUMEN

En el trabajo describimos una experiencia pedagógica que desarrollamos en asignaturas de los profesorados del Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. Dicha experiencia refiere a la implementación de dispositivos áulicos diseñados con el fin de acompañar y andamiar trayectorias formativas universitarias iniciales.

Estas estructuras de apoyo, necesarias y transitorias, que se complementan con otras de tipo institucional, procuran generar instancias de construcción de co-nocimiento así como propiciar y promover el aprendizaje universitario.

Surgen a partir de algunos análisis y reflexiones sobre los procesos formativos estudiantiles, lo que nos brinda marcos de abordaje que orientan la toma de decisiones prácticas. En este sentido, habilitamos apoyos para aprender e instancias de enseñanza que propician transitar hacia la autonomización.

Los dispositivos presentan diversos formatos y variedad de características, algunos se desarrollan con el grupo total en las clases habituales y otros requieren espacios de enseñanza en grupos reducidos.

Reflejan intervenciones docentes desplegadas en las prácticas pedagógicas cotidianas y constituyen condiciones de enseñanza que impactan en el proceso de ingreso universitario en particular y en los itinerarios formativos en general.

PALABRAS CLAVE: Dispositivo Pedagógico, Trayectorias Formativas, Ingresantes Universitarixs, Andamiaje.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo compartimos algunas reflexiones generadas a partir de una experiencia pedagógica vinculada con la implementación de dispositivos que procuran acompañar las trayectorias universitarias de lxs estudiantes ingresantes. Esta experiencia se desarrolla en las asignaturas Pedagogía de los Profesorados en Educación Física (PEF), en Ciencias Biológicas (PCB) y de Matemática (PM) del Centro Regional Universitario de la Universidad Nacional del Comahue. Son materias de la formación general, que por plan de estudio definen contenidos básico diferentes y se encuentran en 1º año con duración anual en PEF y PCB y es cuatrimestral ubicada en 2º año para el PM. Asimismo resultan un primer acercamiento a la especificidad de la identidad profesional y al proceso de formación docente.

Entendemos que dicha formación implica un desafío político e ideológico, lo que destierra la supuesta neutralidad de esta tarea y supone indagar y desnaturalizar representaciones, imágenes, supuestos. En esta línea, proponemos recuperar recorridos personales, historias de vida, modos de aprender, a fin de analizar y comprender el propio devenir, identificando huellas que han de transformarse en elementos estructurantes de la futura práctica pedagógica.

Pensamos en la Pedagogía en términos de campo de conocimiento (Bourdieu, 1990), nos remitirnos a su complejidad y a su historicidad así como a sus límites y vinculaciones con otros campos sin dejar de definir su especificidad y particularidad. En tanto saber teóricopráctico específico sobre la educación (Silber, 2007), interpreta el hecho educativo e interviene deliberadamente para mejorar las prácticas formativas. Los saberes del campo pedagógico, definen ideales educativos y proponen modalidades de intervención para lograrlos, contribuyen en consecuencia a racionalizar la intervención educativa.

El análisis de procesos educativos brinda marcos de abordaje que orientan la toma de decisiones prácticas. Desde esta perspectiva y a partir de reflexiones suscitadas sobre problemáticas comunes compartidas, en tanto asignaturas de los primeros años de carreras

de formación docente, diseñamos una serie de dispositivos pedagógicos a modo de andamiaje (Bruner, 1984) de las trayectorias e itinerarios estudiantiles en esta instancia formativa de incorporación a la vida universitaria. Es decir, proponemos estructuras temporarias de apoyo, sostén y acompañamiento que se van retirando hacia la autonomización (Meirieu, 1998).

Al ser materias que se encuentran en los inicios de la formación poseen una alta matrícula por lo que procuramos que el elevado número de estudiantes no se transforme en masividad, es decir, en condiciones de homogeneización y eliminación de particularidades y diferencias. Por el contrario, los dispositivos pedagógicos diseñados desde la construcción metodológica aluden a formas de aprender personales y constituyen una oportunidad para identificar posibilidades y acompañar las trayectorias individuales y grupales.

El ingreso a la universidad representa un proceso complejo, atravesado por múltiples variables y dimensiones, en este sentido entendemos que requiere generar condiciones de enseñanza propicias para transitarlo. Las intervenciones docentes desplegadas en las prácticas pedagógicas cotidianas constituyen una de las variables intrainstitucionales que impacta y condiciona esta instancia en particular y las trayectorias formativas en general.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La propuesta metodológica de las asignaturas se apoya fundamentalmente en que los estudiantes construyan una relación autónoma con el conocimiento, centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, es decir, experiencias que tiendan a la libertad (Freire, 1997).

Proponemos un formato de clases teóricoprácticas, en las que se relacionan decires y haceres, se tensan aportes teóricos con dimensiones de la práctica a fin de superar planteamientos dilemáticos. Desarrollamos un tratamiento espiralado de los contenidos a lo largo de la cursada, lo que otorga continuidad, progresión y profundización en el trabajo de las diversas temáticas. Con el fin de evitar que los conocimientos permanezcan fragmentados, aislados y recortados, presentamos los núcleos temáticos como problemáticas que propicien un pensamiento crítico.

Promovemos la utilización de múltiples estrategias de enseñanza y de aprendizaje, grupales e individuales, que favorezcan la comunicación, posibiliten la expresión del desacuerdo, en función de producciones colectivas construidas con aportes de cada integrante del grupo. Incluimos el espacio de la plataforma virtual institucional.

Esta construcción metodológica, incorpora dispositivos pedagógicos en tanto un modo particular de pensar la formación docente que resulta de la combinatoria de múltiples elementos y dimensiones cuya finalidad es propiciar el proceso de aprendizaje (Fernández, 2017). Estos dispositivos desplegados en el escenario del aula, se combinan con otros institucionales enmarcados en las características y condiciones institucionales y en el contexto de la formación universitaria tales como módulo de ingreso, talleres disciplinares, espacios de acompañamiento pedagógico, acciones conjuntas con los últimos años de la secundaria, entre otros.

A continuación desarrollamos algunos de los dispositivos áulicos que también adjuntamos y describimos en la Pedco¹⁹³ a modo de herramientas disponibles en las asignaturas.

Portafolios: el portafolios se utiliza en general para evaluar el desempeño de lxs estudiantes. En este sentido posibilita mostrar evidencia de los procesos transitados a través de la presentación seleccionada de sus trabajos. Desde esta perspectiva lo proponemos como herramienta de auto, co y heteroevaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo, acordamos con Vavrus (1990) cuando define al portafolio como algo más que una mera caja llena de cosas, lo reconoce como una colección sistemática y organizada de evidencias utilizadas por docentes y estudiantes que, a nuestro decir, propicia el registro de los procesos de apropiación de conocimiento.

Los propósitos de esta herramienta son facilitar el desarrollo de habilidades de reflexión y autoevaluación; documentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje; favorecer el desarrollo de procesos metacognitivos a partir de reflexiones sobre la tarea (Danielson, 1997); comprometer a lxs estudiantes en su proceso de aprendizaje, entre otros.

En el dispositivo se incorporan y compilan todas las producciones de lxs estudiantes. Su uso favorece la asunción de responsabilidad en el aprendizaje y el establecimiento de una relación diferente con nosotras quienes podemos efectuar observaciones y hacer observar tanto logros como dificultades.

En algunos momentos de las cursadas, interactuamos con los portafolios y efectuamos preguntas orientadoras para retroalimentar los procesos de aprendizaje teniendo en cuenta los propósitos planificados, así como también los contenidos curriculares abordados en las clases.

En todas las instancias de trabajo en clase así como en las de evaluación y acreditación propiciamos la utilización del portafolios como documento de consulta.

Trabajos prácticos (TP): en algunas clases, con el grupo total de estudiantes, realizamos presentaciones/aperturas de temas o cierres/integraciones de unidades, en las que predomina un discurso más informativo aunque siempre propiciando exposiciones dialogadas. En otras instancias trabajamos en grupos más reducidos, comisiones, en las que desarrollamos TP a modo de un recurso didáctico que se aleja mucho de la aplicación de teoría y por el contrario pretende generar articulaciones constantes desde la teoría a la práctica y desde la práctica hacia la teoría.

Los TP contienen diversos formatos y modalidades. En general son de resolución en grupo y requieren trabajo colaborativo. Pueden revisarse y reescribirse. Algunos incluyen otros textos, gráficos, viñetas, films, recortes periodísticos entre otros. No se limitan a la ejecución de ejercicios sino al tratamiento de problemáticas que suponen la resolución de situaciones contemplando las múltiples variables y dimensiones que intervienen en la misma. Presentan actividades o tareas entre las que se promueve analizar, interpretar, explicar, argumentar, relacionar situaciones, articulando teoría y práctica, es decir requieren poner en juego y tensión categorías teóricas. Los TP incluyen la explicitación de la modalidad de resolución así como los criterios de evaluación y acreditación.

Al finalizar cada unidad se propone la resolución de un TP Integrador a modo de síntesis de lo abordado en cada temática, implica poner en relación las ideas y conceptos trabajados y al mismo tiempo otorga continuidad entre las diferentes unidades.

Guía de lectura: la guía de lectura acompaña a cada uno de los textos, procura andamiar el abordaje de los mismos y su lectura comprensiva a modo de mapa de la bibliografía. Ofrece anticipaciones conceptuales, preguntas que favorecen la reflexión acerca de lo leído, consignas para profundizar en aspectos clave y relacionar lo conocido con lo que se está exponiendo.

Con este dispositivo procuramos favorecer el aprendizaje significativo al vincular los saberes previos con los nuevos contenidos a aprender y fortalecer las comprensiones conceptuales mediante el andamiaje y el abordaje espiralado del contenido al retomar conceptos trabajados previamente y promover la ampliación o profundización en el nuevo texto. De igual manera, mediante consignas que tienden a la metacognición, pretendemos dar lugar a la progresiva autonomía en las prácticas lectoras y el estudio.

Si bien las aproximaciones al texto que realiza cada estudiante son originales y personales, muchas veces es conveniente ofrecer una orientación acerca de la estructura del texto, las intenciones del autor, los aportes conceptuales que se destacan en la cátedra. Es por ello que a través de las guías de lectura no ofrecemos una serie de preguntas de respuesta cerrada y literal, que puedan ser respondidas con una frase u oración del texto, sino que buscamos acompañar la lectura, invitando a lxs estudiantes a interrogarse acerca de lo leído, relacionar las ideas, identificar argumentos y contradicciones, entre otros. Se focalizan en el contenido del texto, pero pretenden enriquecer los esquemas conceptuales que lxs lectorxs se van formando, con las complejidades que estas lecturas ofrecen.

Si bien hay diversos estilos de guía de lectura, en general, anticipa el tema y realiza una breve presentación del texto. Incluye una serie de preguntas que dan cuenta de las ideas centrales seleccionadas para trabajar. Algunas preguntas son de estilo directo otras invitan a la reflexión y requieren efectuar ciertas relaciones. Es un recurso que permite allanar las dificultades que puede presentar un texto (Steiman, 2004) así como recomendar posibles estrategias lectoras.

Registro de Lectura (RdL): es un dispositivo con el que se pretende provocar y sostener un registro activo de los procesos de lectura de lxs estudiantes mediante la reconstrucción de las estrategias puestas en juego al momento de leer un texto. Proponemos utilizarlo como un mecanismo para enfrentar una de las dificultades más comunes de la población estudiantil ingresante: comprender textos universitarios con mayor nivel de abstracción, identificar conceptos centrales, relacionarlos y expresarlos de manera coherente en forma escrita y/u oral, entre otras, que no le permiten aprovechar la enseñanza. En este sentido reconocemos la necesidad de ocuparnos del modo en que leen y escriben nuestrxs estudiantes, pues

entendemos que los desafíos de los estudios superiores exigen competencias de interpretación y producción de textos en muchos casos no desarrolladas aún por ellos.

La frecuencia con la que solicitamos la realización del RdL es al finalizar cada unidad del programa, con el objetivo de ir enriqueciendo la posibilidad de reflexión acerca de la lectura, así como también de las alternativas de acción, modificando el abordaje de los textos siguientes. Esto promueve constituir una relación cada vez más autónoma con el conocimiento pues les permite conocer, comprender y comunicar los procesos metacognitivos que desarrollan. Es decir, aquellos procesos que implican el conocimiento de cómo trabaja la mente e incluye la capacidad para reflexionar y controlar los propios procesos cognitivos (Nicholson 1999 citado en Escoriza Nieto, 2003)

Dado que la metacognición refiere al conocimiento que los estudiantes han elaborado acerca de su aprendizaje o naturaleza del conocimiento (aprender a planificar, controlar el éxito, corregir errores, tomar conciencia de procesos inadecuados en la resolución de problemas, etc.), con este dispositivo perseguimos contribuir al conocimiento de cómo se aprende, cuándo se comprende o no se comprende, cómo emplear la información disponible para lograr un objetivo, entre otros (Flavell 1976, 1979 citado en Escoriza Nieto, 2003).

Pregunta final: a modo de evaluación personal, en las comisiones de trabajo o en las clases con el grupo total de estudiantes, proponemos cerrar cada clase con una pregunta final, que resume las ideas principales de la temática abordada. Esta pregunta es respondida por escrito por cada estudiante en sus apuntes personales y en algunas ocasiones también compartidas sus respuestas de manera colectiva, llegando a acuerdos conceptuales y pasando a formar parte del portafolios personal.

Las preguntas finales dan cuenta de los ejes abordados, refieren a conceptos clave y resultan una síntesis de cada clase. Actúan a modo de brújula que guía el itinerario temático propuesto. Al finalizar cada unidad del programa proponemos la recuperación de estas preguntas y sus respuestas, para la elaboración del TP Integrador. Asimismo en las instancias de evaluaciones parciales retomamos este material ya que resulta de gran utilidad a la hora de realizar una revisión global de la comprensión de los temas abordados y refleja de igual manera las vinculaciones entre las temáticas desarrolladas.

Notas de clase: en la educación superior la toma de apuntes durante las clases es una de las actividades más frecuentes aunque no resulta tan habitual la enseñanza de dicha práctica. Extensa bibliografía da cuenta de los procesos cognitivos que involucra esta actividad tales como memoria a corto plazo, comprensión de las temáticas abordadas, interpretación y producción escrita. En este sentido, es posible afirmar el impacto del proceso de anotación por una parte, y del uso posterior de los apuntes por otra, en el recuerdo y la comprensión de la información por parte de lxs estudiantes (Espino Datsira y Miras Mestres, 2013).

Las notas de clase constituyen una tarea compleja que supera la idea de recolección de información y se transforma por tanto en herramienta que promueve el aprendizaje. Los buenos apuntes requieren una selección intencional de información pertinente y además de incorporar el máximo de información posible, deben cuenta de la información más destacada. Tal como plantean Castelló y Monereo (1999), es posible diferenciar diversas formas de notas de clase. Si se considera la cantidad y relevancia de la información recogida pueden identificarse apuntes exhaustivos (recogen más de 65% de las unidades informativas), apuntes incompletos (recogen menos de 65% de las unidades informativas y olvidan alguna unidad temática) y apuntes selectivos (recogen menos de 65% de las unidades informativas pero incluyen todas las unidades temáticas). Si se atiende a la forma de recoger la información es posible distinguir entre apuntes literales (reproducen las palabras del docente en un porcentaje superior a 65%) y personalizados (se utilizan palabras propias de lxs estudiantes en más de un 35%). Dentro de este último formato, también se puede reconocer notas personalizadas parafraseadas (uso de sinónimos y autoexplicaciones), personalizadas de síntesis gráfica (uso de abreviaturas, símbolos, flechas, sangrías.) y personalizadas que añaden información (incorporan conocimientos previos del estudiante).

Reconocemos la relevancia de las intervenciones docentes para facilitar las estrategias de anotación a través por ejemplo de provocar pausas en el discurso, enfatizar ideas principales, tener en cuenta conocimientos previos sobre los temas, explicitar el objetivo de la toma de apuntes, generar interés sobre las temáticas, presentar un guión previo de la clase a modo de una anticipación de la organización del contenido.

Propiciamos su uso posterior sistemático para favorecer el estudio y promover la comprensión de las temáticas abordadas. Planteamos la lectura colectiva de las notas al

finalizar la clase, a modo de memoria y reconstrucción de la misma, actividad que permite identificar ideas principales, reponer conceptos y evitar interpretaciones incorrectas. Alentamos la elaboración de apuntes personalizados que se alejan de reproducciones literales, explicitamos los objetivos de la toma de notas y habilitamos diversas formas de anotación. Incorporamos la reescritura de los apuntes dando lugar a la revisión y aclaración, resignificación y reorganización de los contenidos abordados.

Tutoría académica: resulta otra instancia de enseñanza y de aprendizaje en grupos reducidos y constituye un modo de abordar las diferencias evitando se transformen en desigualdades. En este sentido, proponemos instancias de tutorías académicas de carácter obligatorio, para las que es preciso establecer un contrato con lxs estudiantes en el que se apela a su compromiso y responsabilidad e implica la decisión por su parte de aceptación o no de la propuesta.

Es una forma particular de organización de la enseñanza que está centrada en el trabajo en torno a la apropiación del conocimiento del campo pedagógico que no ha sido logrado aún o que ha planteado dificultades en su comprensión y se plantea por tanto encuentros sistemáticos semanales.

La modalidad de trabajo varía según las características individuales y grupales a partir de las que se realizan intervenciones orientadas al asesoramiento y al acompañamiento sostenido en estrategias didácticas diferenciadas, incluye tareas específicas de enseñanza y de aprendizaje que recuperan desde una perspectiva formativa las guías de lectura, los TP y las correcciones y señalamientos generados en la instancia del parcial. Esto permite trabajar sobre las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje, operando sobre las estrategias de evasión del conocimiento de lxs estudiantes (Ortega, 2000).

Concurrir a las tutorías permite acceder a situaciones educativas complementarias a las clases, con otras características tales como trabajo en pequeños grupos, procesos de seguimiento individualizado, sostén focalizado, y sucesivos ajustes que favorecen la apropiación significativa de los contenidos; actúan como dispositivos de andamiaje que ofrecen un entorno facilitador, sustentado en el carácter necesario y transitorio de las ayudas.

CONCLUSIONES

Las propuestas de enseñanza desarrolladas habilitan espacios de seguridad (Meirieu, 1998), acompañamiento y sostén de manera tanto individual como colectiva a los fines de andamiar los trayectos formativos iniciales. Creemos que variados dispositivos y múltiples estrategias favorecen el ingreso, la permanencia y el egreso en igualdad de condiciones valorando las diferencias y la heterogeneidad de la población estudiantil. Consideramos fundamental construir un vínculo de confianza y respeto para favorecer la relación pedagógica así como los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido lxs docentes nos constituimos en mediadorxs de la formación.

Todos los dispositivos descritos son propiciadores del aprendizaje y dan cuenta de la construcción de escenas formativas que procuran alojar a los “recién llegados” y generar condiciones materiales y simbólicas que propicien el tránsito y despliegue de los itinerarios formativos.

Lxs estudiantes valoran positivamente estos espacios e instancias, reconocen que requieren posicionarse desde el compromiso y el protagonismo en sus aprendizajes. En esta línea estimulamos dinámicas de desarrollo personal para favorecer los trayectos estudiantiles.

Sin lugar a duda, el complejo proceso formativo requiere de la intervención de un/a otro/a, pero también del trabajo personal de cada unx... “sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para el trabajo sobre sí mismo” (Ferry, 1997: 56)

Pensar en modos de recepción alternativos nos impulsa a continuar reflexionando sobre el impacto de las intervenciones docentes en los trayectos estudiantiles.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (1990). *“Sociología y cultura”*. México: Grijalbo.

Bruner, J. (1984). *“Acción, pensamiento y lenguaje”*. Madrid: Alianza.

Castelló, M. y Monereo, C. (1999). *“El conocimiento estratégico en la toma de apuntes: un estudio en la educación superior”*. *Infancia y Aprendizaje*, 88, pp. 25-42.

- Danielson, Ch. y A. L. (1997). *“Una introducción al uso del portafolios en el aula”*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Escoriza Nieto, J. (2003). *“Incidencia de los procesos metacognitivos en el desarrollo de la actividad de lectura”*. En *Evaluación del conocimiento de las estrategias de la comprensión lectora*. Barcelona: Ediciones Universitat de Barcelona.
- Espino Datsira, S. y Miras Mestres, M. (2013). *“El proceso de anotación y el uso posterior de los apuntes para el aprendizaje. Estado actual de la cuestión”*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18.
- Fernández, M. (2017). *“Dispositivos que andamian trayectorias”*. En Ron, O. y Fernández, M. (coords) *(En)tramado. Educación Física y formación docente universitaria*. Neuquén: Educo
- Ferry, G. (1997). *“Pedagogía de la formación”*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Freire, P. (1997). *“Pedagogía de la autonomía”*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Meirieu, P. (1998). *“Frankenstein educador”*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Monereo, C. y Pérez, M. (1996). *“La incidencia de la toma de apuntes sobre el aprendizaje significativo. Un estudio en enseñanza superior”*. *Infancia y Aprendizaje*, 73, pp. 65-86.
- Ortega (2000). *“Atajos, saberes escolares y estrategias de evasión del conocimiento”*. Córdoba: Narvaja.
- Silber, J. (2007). *“Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico”*. En Vogliotti, A., de la Barrera, S. y Benegas, A. (comps.) *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*. Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Steiman, J. (2004). *“Más didáctica (en la educación superior)”*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Vavrus, L. (1990). *“Put Portfolios to the Test. Instructor”* (100) 1, pp. 48-53.

¹⁹³ Pedco: Plataforma de Educación a Distancia Comahue, es virtual y tiene como finalidad promover prácticas educativas mediadas por tecnología y acompañar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en toda la oferta académica de la universidad.